

Bianca Preuß

# Hochbegabung, Begabung und Inklusion

Schulische Entwicklung  
im Mehrebenensystem

LEISTUNG BILDUNG LERNEN SOZIAL  
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR  
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTE  
STRUKTUR MEDIEN UMWELT  
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN  
SCHULEN KURSE REFORM QUALIFIKATION  
TÜR SONSTIGES GEBÄUDE  
THERAPIEN GENERATIONEN  
THEATRE METHODEN FÜR KINDER  
ELTERN UNTERSCHULUNG



EDUCATIONAL GOVERNANCE

 Springer VS

---

# Educational Governance

## Band 18

### Herausgegeben von

H. Altrichter, Linz, Österreich

Th. Brüsemeister, Gießen, Deutschland

U. Clement, Kassel, Deutschland

M. Heinrich, Hannover, Deutschland

R. Langer, Linz, Österreich

K. Maag Merki, Zürich, Schweiz

M. Rürup, Wuppertal, Deutschland

J. Wissinger, Gießen, Deutschland

**Herausgegeben von**

H. Altrichter  
Johannes Kepler Universität,  
Linz, Österreich

Th. Brüsemeister  
Justus-Liebig-Universität,  
Gießen, Deutschland

U. Clement  
Universität Kassel,  
Kassel, Deutschland

M. Heinrich  
Leibniz Universität,  
Hannover, Deutschland

R. Langer  
Johannes Kepler Universität,  
Linz, Österreich

K. Maag Merki  
Universität Zürich,  
Zürich, Schweiz

M. Rürup  
Bergische Universität Wuppertal,  
Wuppertal, Deutschland

J. Wissinger  
Justus-Liebig-Universität,  
Gießen, Deutschland

---

Bianca Preuß

# Hochbegabung, Begabung und Inklusion

Schulische Entwicklung  
im Mehrebenensystem

Bianca Preuß  
Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland

ISBN 978-3-531-19485-1  
DOI 10.1007/978-3-531-19486-8

ISBN 978-3-531-19486-8 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

*Einbandentwurf:* KünkelLopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

---

## Danksagung

Die Dissertationsschrift, die hier in leicht gekürzter Überarbeitung vorliegt und in der vollständigen Fassung bereits an der Elektronischen Bibliothek der Justus-Liebig-Universität Gießen veröffentlicht ist, wurde im Frühjahr 2011 vom Fachbereich der Kultur- und Sozialwissenschaften der Universität Gießen angenommen. Die Planung, Durchführung und Fertigstellung meiner Arbeit wäre ohne die vielfältige Unterstützung einer ganzen Reihe von Personen und lieben Menschen nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Professor Thomas Brüsemeister am Institut für Soziologie der Justus-Liebig-Universität in Gießen, der in einer hervorragenden Art und Weise meine Fähigkeiten förderte, indem er mir Freiraum ließ, Vertrauen schenkte und mich beständig und wohlwollend, fachlich wie persönlich, in den richtigen Momenten unterstützte. Auch meinem zweiten Doktorvater PD Dr. Sven Sauter danke ich für seine vielfältigen Inspirationen und seine individuelle Art, mir Mut zu machen und zur Seite zu stehen. Mit ihm verband mich schon zu meinen Studienzeiten an der FernUniversität in Hagen, wo er zu der Zeit lehrte, das Thema Bildungsungleichheiten.

Für die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit, das Öffnen des komplexen Forschungsfelds „Kultusministerium“, und die stets anregende, „hermeneutische“ Kultur der Diskussion und Unterstützung in allen Forschungsanliegen, danke ich mit hoher Achtung vor ihrem unermüdlichen Engagement für die Entwicklung von Begabungen *aller* Schülerinnen und Schüler Frau Margret Stobbe aus dem Niedersächsischen Kultusministerium. Ich danke allen schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten der Landesschulbehörde in Niedersachsen, die mit der Generalie Hochbegabung betraut sind und dem gesamten Team von Frau Stobbe, das mir bei Fragen stets hilfreich zur Seite stand. Mein Dank gebührt auch den von mir befragten Schulleiterinnen und Schulleitern und Koordinatorinnen und Koordinatoren, den Eltern aus Elterninitiativen und -verbänden und vielen anderen Vertreterinnen und Vertretern aus der Bildungspolitik, Wissenschaft und Stiftungen. Mit großem Interesse an meiner Arbeit beantworteten sie unendlich viele Fragen, unterstützten mich und luden mich ein, unmittelbare und authentische Einblicke in ihr Tun zu erhalten.

Mein besonderer Dank gilt der Universität Osnabrück, die meine Promotion durch ein Stipendium förderte.

Von Herzen danke ich dem Orden der Steyler Missionsschwestern: In ihrem Kloster in Wickede/Wimbern und in der Gemeinschaft der Schwestern habe ich schöpferische Stille gefunden, um viele Ideen und einige Kapitel meiner Dissertation entstehen zu lassen. Ihre Gebete und Ihre Zuwendung haben mir sehr viel Kraft, Mut und Vertrauen gegeben.

Mein letzter und herzlichster Dank gilt meiner Familie: In besonderer Weise denke ich an meine Mutter, die ich in der Zeit meiner Promotion durch Krankheit verlor, meinen Onkel Dr. Rudolf Preuß und seine Familie, an meinen Partner Alfred, der mich unermüdlich unterstützt hat, und an meine drei Kinder Jonas, Julika und Jan. Ihnen allen danke ich besonders für ihr Verständnis für meine Leidenschaft für die Wissenschaft und für ihre umfassende Liebe.

## Prolog

*There is nothing more unequal than the equal treatment of unequals. (Thomas Jefferson 1743-1826)*

(Hoch)Begabungsförderung für alle? – Ein fiktives Gespräch zwischen John Rawls<sup>1</sup> und einem Wissenschaftler für Hochbegabungsfragen

In dem fiktiven Gespräch zwischen einem Wissenschaftler für *Hochbegabung* und John Rawls wird ein politisch philosophischer Rechtsfokus auf das Unterschiedsprinzip gelegt, das im Sinne einer ausgleichenden Gerechtigkeit zufällige Begabungsunterschiede möglichst so ausgleichen soll, dass zur Herstellung von Chancengleichheit wenig Differenzen auftreten. Nach diesem Prinzip würde man mehr für die Bildung der weniger Begabten aufwenden als für die Begabten. Der Prolog pointiert eine Kritik an diesem Verständnis der Tendenz zur Gleichheit und kündigt damit einen wissenschaftlichen Diskurs an, der Pflöcke in die Gesellschaft „steckt“. Es geht letztlich um die gesellschaftliche (Diskurs) Frage, wie sie mit Gerechtigkeit – im Zusammenhang mit dem Thema „(Hoch)Begabungsförderung“ – umgeht.

**Wissenschaftler:** Die Förderung von Hochbegabung gehört einer aktuellen bildungspolitischen Konjunktur unserer Zeit an.

Herr Rawls, kann es angesichts ungleicher Bildungschancen, deren Bewältigung insbesondere seit den PISA-Ergebnissen in die Agenda von Schulpolitik aufgenommen wurde, eine Berechtigung für die Förderung und Entwicklung von hohen Begabungen geben?

**John Rawls:** Sie heben mit Ihrer Frage darauf hin ab, was derzeit als gesellschaftlich anerkannter Grundsatz für Fairness gilt: Hochbegabungsförderung als ein Ansatz zur Realisierung von Chancengerechtigkeit zu sehen und somit politisch für legitim zu erachten?

**Wissenschaftler:** Ja, sehen Sie Herr Rawls, Hochbegabungsförderung ließe sich als ein Gegenstand von Gerechtigkeit betrachten. Kann es sein, dass die Beseitigung der Ungleichheit durch Bildung einem kollektiven Missverständnis unterliegt? Wenn die Schule ein System der Erzeugung von Differenz und nicht von Gleichheit ist, wie der Bildungswissenschaftler Tenorth sagt<sup>2</sup>, wäre es nicht die Aufgabe des Erziehungssystems, Hochbegabungsförderung als Teil einer gerechten Bildung zu sehen?

**John Rawls:** Ich stimme Ihnen zu, dass Gerechtigkeit die erste Tugend sozialer Institution ist. Schule ist eine soziale Institution, die sich an dem Vorrang der Gerechtigkeit orientieren sollte. Aber, wer dient wem und wozu und was ist unter Gerechtigkeit zu verstehen?

<sup>1</sup> Sämtliche Aussagen von John Rawls beziehen sich inhaltlich auf seine Werke: Rawls (1996) und Rawls (2008).

<sup>2</sup> vgl. Tenorth (2008).

Ich will versuchen, Ihnen diese Frage anhand der Theorie der Gerechtigkeit zu beantworten.

Diese sieht Gesellschaft zunächst als ein Unternehmen der Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil. Der Umgang mit bildungsbedingten Ungleichheiten ist so zu gestalten, dass vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie zu jedermanns Vorteil dienen. Der Vorteil sollte weiterhin mit Positionen oder Zugängen verbunden sein, die allen gemäß der fairen Chancengleichheit offen stehen. Insofern heißt gerechte Bildung, gleiche Chancen zu geben und mit Unterschieden so umzugehen, dass nicht gesellschaftliche Nachteileffekte daraus hervorgehen. Hier gibt es eine gewisse Ähnlichkeit mit dem verfassungsrechtlichen Gleichheitsgrundsatz: Für die Rechtfertigung von Ungleichbehandlungen müssen Differenzkriterien vorliegen, die sich aus der Vernunft staatlicher Maßnahmen ableiten lassen. (Wesentlich) Ungleiches darf nicht willkürlich gleich behandelt werden. Mit der Fairness-Konzeption von Gerechtigkeit untermauert, würde diesem Gleichheitsgrundsatz eine Form des öffentlichen Vernunftgebrauchs vorausgeschaltet, die sich auf gemeinsame politische Werte beruft. Ein solcher Wert könnte sein, mit Begabungen differenziert umzugehen.

**Wissenschaftler:** Ihre Position müssen Sie mir genauer erklären. Aus Schweden ist mir beispielsweise bekannt, dass der Begriff der Gerechtigkeit eng verbunden ist mit Gleichheit. Traditionell versteht sich der Staat dort als derjenige, der den Schwachen hilft. Was ist aber mit den angeblich „Stärkeren“? Haben sie nicht auch eine Berechtigung, an den Verteilungen, sprich Bildungsgütern des Staates zu partizipieren?

Ich möchte Ihnen ein Beispiel geben, um die Problematik zu verdeutlichen: In unseren Schulen herrscht die Meinung vor, dass gemäß dem sogenannten „Matthäus-Prinzip“<sup>3</sup> der Vorteil der „Starken“, also der besonders Begabten – diejenigen, die sowieso schon viel haben – ausgeglichen werden soll: In erster Linie soll Schule den Schwächeren beistehen und für ihre optimale Entwicklung sorgen. Ist dies nicht einer der Gründe, warum uns der Elitebegriff so schwer fällt? Was ist mit den Begabten? Sie sind nicht nur begabt, sondern auch begrenzt. Ihre Bildung und Entwicklung ist ebenso verfassungsrechtlich begründet wie die der „Schwächeren“, weniger Begabten. Wenn Sie so wollen, können Sie zwischen dem Pol „weniger begabt“ und „hoch begabt“ das gesamte Spektrum an Heterogenität sehen, an das sich das Grund- und Menschenrecht für Bildung kodifiziert. Aus diesem Verständnis heraus wäre Hochbegabung ein Teilaspekt von Begabung, welche die gesamte Breite der Vielfalt umfasst. Gleichheit wird über Verschiedenheit ausgeglichen. Dieses Postulat geht in die Pädagogik: Chancengleichheit ist gut und schön, aber Individuen brauchen auch eine Vergewisserung und Rückbindung zur Person und Entwicklung. Das Subjekt ist gefragt.

**John Rawls:** Ja, in der Tat. Ihr ausgeführter Standpunkt deutet eine juristische Sichtweise an, die natürlicherweise ein unverzichtbares Merkmal von Gerechtigkeit im Bildungswesen meint. Meine Theorie der Gerechtigkeit argumentiert weiter die politisch philosophische Grundlegung normativer Verfassungsprinzipien einer Gesellschaft.

---

<sup>3</sup> vgl. Heller (2002, 28).

Das Recht auf Bildung ist damit eng verknüpft mit einer Verantwortung der Gesellschaft für den Einzelnen. Das Individuum gilt als Ursprung und Zweck politischer Ordnung und somit der Legitimation staatlichen Handelns. Die Rechte sind für alle gleich. Jedem werden maximal gleiche Freiheiten gewährt.

Wenn Sie dies jetzt auf die Hochbegabungsförderung übertragen, können Sie das sogenannte „Differenzprinzip“ anwenden, das besagt, dass den am wenigsten Begünstigten der größte Vorteil zu bieten ist. Für die „Schwächeren“, also die am wenigsten Begünstigten würde der Vorteil maximiert und der Vorteil für die Bevorzugten, die „Begabten“, zum Wohl aller erfolgt/ausgelegt. Ungleichheiten werden also nur dann zugelassen, wenn sie den am wenigsten Begünstigten den größtmöglichen Vorteil bieten.

**Wissenschaftler:** Dies entspricht der Sicht der Schulen, dass die Begabten zu einer gesellschaftlichen Gruppe gehören, die gegenüber den weniger Begabten im Vorteil sind. Führen Sie allerdings einen Wechsel der Blickrichtung ein und betrachten alle Individuen als begabt und begrenzt, dann könnte schulische Förderung einer Programmatik folgen, die auch auf die Bedürfnisse der besonders Begabten abgestellt ist. Könnte damit die Ungleichheit als Tendenz zur Gleichheit ausgeglichen werden, da sie dem Nutzen *aller* dienlich ist?

**John Rawls:** Ja und Nein. Sofern Sie die „Schwächeren“ zu den am stärksten Benachteiligten zählen, müsste sich die Gesellschaft mehr darum kümmern, ihre Aussichten zu maximieren. Wenn man Begabung als natürliche Gabe betrachtet, wird sie in gewisser Hinsicht eine Gemeinschaftssache und das bedeutet mit Anwendung des Unterschiedsprinzip faktisch, dass sich der Einzelne der Früchte nur insoweit erfreuen darf, wie das auch die Lage der Benachteiligten verbessert. Nur dann ist gesellschaftliches Handeln gerecht, fair und vernünftig.

**Wissenschaftler:** Sie bauen die Theorie der Gerechtigkeit auf einem Verständnis einer egalisierenden Gerechtigkeit auf, die das Individualrecht nicht ausschließt. Damit kann ich konform gehen. Aber was ist, wenn sich kein solcher gesellschaftlicher Konsens findet? Was ist, wenn Ansprüche miteinander konkurrieren?

Ich meine, vielleicht ließe sich mindestens darauf einigen, dass Hochbegabte eine volkswirtschaftliche Rendite bringen. Aber es geht doch um mehr als das: es geht um eine Bildungsgerechtigkeit mit dem Ziel, die Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder unabhängig von Disparitäten zu gestalten.<sup>4</sup>

**John Rawls:** Dann müssten auf jeden Fall Gerechtigkeit stiftende Maßnahmen auf nicht intendierte Nebenfolgen in anderen Bereichen der Gesellschaft überprüft werden. Im Falle von Hochbegabungsförderung hieße das zum Beispiel, dass im Zuge staatlicher Politik nicht ihr Inklusionsanteil auf individuelle Bildung gefährdet wird, von den schulischen Maßnahmen zur Förderung von besonderen Begabungen aber auch die Entwicklung aller profitiert.

---

<sup>4</sup> vgl. Aktionsrat Bildung (2007).

**Wissenschaftler:** Ja, der Kreis der Berechtigten darf – unabhängig der Richtung des Pols – grundsätzlich nicht immer enger gezogen werden.<sup>5</sup> Bildungspolitik sollte angemessen auf die Diversität der Lernenden reagieren, ohne gegen das Bildungsparadoxon, „wer mehr hat, dem wird mehr gegeben“ – das oft an Kämpfe um Ressourcenverteilungen geknüpft ist –, zu „steuern“ und Ungleichheiten noch mehr zu steigern.

**John Rawls:** Mein Eindruck ist, dass sich schulische Systeme schwer tun, das Recht auf Gleichheit und das Recht auf Differenz zusammen zu denken. Zum Wohl aller zu denken, heißt nicht unbedingt, Unterschiede zu nivellieren. Wir befinden uns in einem widersprüchlichen Feld.

**Wissenschaftler:** Es gibt unter Bildungstheoretikern und -praktikern die Meinung, dass Chancengleichheit durch Bildung eine Illusion sei.<sup>6</sup> In einem Interview mit der Schulverwaltung vernahm ich folgende Aussage:

„Gerecht ist das alles immer nicht. Schule ist nicht gerecht. (...) Es geht nicht nur um Gerechtigkeit, es ging erst einmal darum, individuelle Bedürfnisse überhaupt festzustellen und zu gucken“.<sup>7</sup>

Ohne auf Individualisierung und das prekäre Verhältnis zwischen Differenz und Gleichheit jetzt schon genauer eingehen zu können, Gerechtigkeit in Ihrem Sinne würde also bedeuten, wenn ich das vorerst abschließend so sagen darf, Hochbegabungsförderung zum Vorteil aller zu gestalten?

**John Rawls:** Ja, mit zwei Einschränkungen: Erstens darf das Bildungssystem den „Privilegierten“ das Privileg nicht als Verdientes, sondern als selbst geleistetes erscheinen lassen, denn die Ausgeschlossenen halten ihren Ausschluss oft für legitim, weil sie es eben nicht geschafft haben.<sup>8</sup> Zweitens müsste über das das, was der gemeinsame Vorteil bedeutet, auch gesprochen werden. Das ist Aufgabe und Verantwortung aller Beteiligten.

---

<sup>5</sup> vgl. Stern (1916).

<sup>6</sup> vgl. etwa Bourdieu/Passeron (1971).

<sup>7</sup> *Auszug aus einem Interview im Rahmen vorliegender Studie: I08-lsb09-wb, 413, 418-420.*

<sup>8</sup> In Anlehnung an Böttcher (2005, 4).

# Verzeichnisse

## Inhaltsverzeichnis

<b>Prolog</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>17</b>
<b>2 Erkenntnistheoretische Ausrichtung und Struktur der Arbeit: Der „Wert“ von (Hoch)Begabungsförderung</b> .....	<b>23</b>
2.1 Argumentative Funktionen.....	24
<b>Erster Hauptteil: (Hoch)Begabungsförderung aus theoretischer Sicht</b> .....	<b>27</b>
<b>3 Leitideen bildungssoziologisch gesehen (Luhmann/Weber/Lepsius/Faust)</b> .....	<b>27</b>
3.1 Definition Hochbegabung – vom Konstrukt zum Potenzial .....	29
3.1.1 Skizze der Bedeutungsentwicklung .....	29
3.1.2 Delphische Definition von Hochbegabung.....	30
3.1.3 Jüngste Fassungen von (Hoch)Begabung .....	32
<b>4 Inklusionstheoretische Annahmen</b> .....	<b>35</b>
4.1 Wie lässt sich Inklusion am Erziehungssystem beobachten?.....	37
4.2 Differenzierung von Hochbegabungsförderung – eine Frage ihrer bildungspolitischen Legitimation (Europa und Deutschland) .....	40
4.2.1 Ad I. (1950-1977) Keine Rede von Hochbegabung.....	40
4.2.2 Ad II. (1978-1985) Durchbruch der Idee Hochbegabung .....	41
4.2.3 Ad III. 6. Weltkongress des World Council for Gifted and Talented Children in Hamburg – und die Folgen ab 1985 .....	42
4.2.4 Ad IV. (2001-2009) Konsolidierung und aktuelle Hochbegabungspolitik.....	46
4.2.5 Schulische Begabungsförderung in Europa .....	47
4.2.6 Schulgesetzgebung.....	53
4.2.7 Aktuelle Bildungspolitik im Kontext von Begabungsförderung .....	55
4.2.8 Zwischenfazit: Differenzierung der „Wertsphäre“ Hochbegabung – aktuelle Entwicklungen und Interdependenz einer Vielfalt von Akteuren .....	58
4.2.9 Exkurs: Heterogenität – Begabung – Inklusion .....	62
4.2.10 Vorläufiges Fazit: Von der Gleichheitsidee zur Inklusion aller .....	65
<b>5 Orientierung über neue Steuerungsstrukturen für Bildungssysteme</b> .....	<b>69</b>
5.1 Steuerungsbegriff.....	71
5.1.1 Politische Steuerung.....	71
5.1.2 Steuerungsbegriffe: Über die Dimensionen Planung – Steuerung – Governance .....	72
5.2 „Neue Steuerung“ .....	76
5.2.1 Educational Governance: Handlungskoordination verschiedener Akteure im komplexen Mehrebenensystem .....	79
5.2.2 Mehrebenenmodell: Governanceumbau .....	83
5.3 Zwischenfazit: Orientierung über Neue Steuerung im Bildungssystem.....	85
<b>6 Steuerung von Schulentwicklung</b> .....	<b>91</b>
<b>7 Aktuelle Steuerungspolitik: Netzwerke in Bildungssystemen</b> .....	<b>99</b>
7.1 Netzwerke: Governancetheoretisch betrachtet .....	100
7.1.1 Begriffliche Unschärfen und analytische Folgen .....	103
7.1.2 Konkretisierung der Eigenschaften von Netzwerken.....	104

7.2	Schulische Netzwerke aus Sicht „bürokratischer“ Steuerung - governancetheoretische Implikationen .....	106
7.2.1	Warum schulische Netzwerke gerade jetzt? .....	106
7.2.2	Nutzenkalkül von Netzwerken .....	107
7.2.2.1	Steuerungshoffnungen verschiedener Akteure .....	107
7.2.2.2	Koordinationsdilemmata und „belief systems“ .....	109
7.2.2.3	Reiz der Kooperation .....	112
7.2.2.4	Kompensation von Hierarchienachteilen .....	113
7.2.2.5	Antagonismen zwischen Staat und Schule .....	115
7.2.2.6	Begrenzte Selbststeuerung .....	116
7.2.2.7	Zwischenfazit zur Governance-Form (Bildungs-)Netzwerk .....	116
7.3	Fazit Netzwerke .....	118
7.4	Bildungsnetzwerke .....	120
7.5	Das pädagogische Netzwerkkonzept Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen .....	121
<b>Zweiter Hauptteil: Hochbegabungsförderung aus empirischer Sicht.....</b>		<b>131</b>
<b>8</b>	<b>Der empirische Gegenstand der Governance-Analyse: Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen.....</b>	<b>131</b>
8.1	Erster Schritt der Governance-Analyse: Makro-Ebene der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ .....	131
8.1.1	Teilsystem Politik: Landespolitische Situation 2003 .....	133
8.1.2	Teilsystem Recht .....	134
8.1.3	Kristallisationspunkte teilsystemischer Orientierungsdissense im Kontext von Politik, Recht und Bildung.....	137
8.1.4	Forschungsmethodischer Hinweis auf die Akteure.....	141
8.2	Zweiter Schritt der Governance-Analyse: Die Akteure im Kooperationsverbund .....	142
8.2.1	Öffentliche Akteure: Zentrale Spieler und professionelle Akteure – Kultusministerium, Schulaufsicht und Schule .....	142
8.2.2	Ebene Zentrale: Zwischen Controlling und Beziehung – Kultusministerium .....	143
8.2.3	Intermediäre Ebene: Doppelter Habitus – Landesschulbehörde .....	145
8.2.4	Intermediäre Ebene: Schulpsychologinnen und Schulpsychologen .....	147
8.2.5	Intermediäre Ebene: Dienstleister – Fachberaterinnen und Fachberater für besonders begabte Schülerinnen und Schüler .....	148
8.2.6	Intermediäre Ebene: NiLS .....	148
8.2.7	Intermediäre Ebene: Schulträger .....	148
8.2.8	Schulebene: Ambimediale Handlungsansprüche – Schulleiterinnen und Schulleiter ..	149
8.2.9	Schulebene: Bürokratische Profession versus „pädagogische Freiheit“ der Profession von Lehrerinnen und Lehrer .....	150
8.2.10	Schulische Ebene: Selbststeuerung mit eingeschränkten Sanktionsrechten – Steuergruppe und schulische Koordinatorinnen und Koordinatoren.....	151
8.2.11	Schulische Ebene: Subjekte eigener Lernentwicklung – Schülerinnen und Schüler ...	152
8.2.12	Ebene der Zivilgesellschaft: Die Politikmacher – Eltern .....	152
8.3	Zwischenfazit: Die Akteure des „Kooperationsverbunds“ im Kontext der Transformation von Governance .....	154
<b>9</b>	<b>Methodisches Forschungsdesign .....</b>	<b>159</b>
9.1	Gegenstandsangemessenheit: Methode der Grounded Theory .....	159
9.2	Samplestrukturen .....	160
9.2.1	Vorabsampling .....	160
9.3	Theoretische Sensibilität .....	162
9.3.1	Quellen theoretischer Sensibilität .....	163
9.4	Dokumentation des Forschungsprozesses .....	166
9.4.1	Erhebungsmethoden .....	166
9.4.2	Der erste Adressat im Feld: Das Niedersächsische Kultusministerium .....	167
9.4.3	Fallkontrastierungen.....	170

9.4.4	Teilnehmende Beobachtung .....	173
9.4.5	Erste Sozialisation: Wege ins Feld .....	177
9.4.5.1	Erstes Interview im Kultusministerium: Nähe und Distanz .....	178
9.4.5.2	Zweites Interview im Kultusministerium: Erste Kategorien .....	180
9.4.5.3	Interviewtranskription .....	181
9.4.5.4	Die weiteren Erhebungseinheiten – Feldzugang, Kodierungen, Kontraste .....	183
9.4.6	Forschungsethik .....	188
9.4.7	Zweite Sozialisation: Herstellung von Vertrauen .....	190
9.4.8	Aufrechterhalten der Feldnähe und der Forscher-Neutralität .....	192
9.4.9	Feldaustritt .....	193
<b>10</b>	<b>Dritter Schritt der Governance-Analyse: Was tun die Akteure, um (Hoch)Begabung zu fördern?“195</b>	
10.1	„Politische Taktik“ .....	196
10.2	Anspruchsinflation der Eltern .....	201
10.3	Typologie zu den Hauptkategorien „Kooperation“ und „Inklusion“ .....	207
10.3.1	Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen .....	208
10.3.1.1	Vergleichsdimension „positive“ und „negative“ Kooperation .....	209
10.3.1.2	Vergleichsdimension „positive“ und „negative“ Inklusion .....	213
10.3.2	Gruppierung der Fälle .....	217
10.4	Deskription der Typologie .....	219
10.4.1	„Echte“ Kooperation: Merkmal „positive Kooperation“ .....	219
10.4.1.1	Eltern als soziales Kapital .....	222
10.4.2	„Echte“ Kooperation .....	229
10.4.2.1	Inklusionsstrategien .....	231
10.4.2.2	Rekontextualisierung der Leitidee(n) – Fallbeispiel .....	236
10.4.2.3	Transformative Akteure für Schulentwicklung .....	238
10.4.2.4	Chance agents: Die Visionäre .....	240
10.4.2.5	Zwischenschritte zur Rekontextualisierung: Akzeptanzstrategien, Kommunikation über die Schnittstellen und Sozialisation der Interessenten	241
10.4.3	Egozentrische Kooperation .....	246
10.4.4	Lose Koppelung .....	253
10.4.5	Institutionelles Netzwerk .....	265
10.5	Deregulierende Governance: Kultusministerium .....	273
10.6	Zwischenagentur der Deregulierung: Landesschulbehörde .....	283
10.6.1	Rollenkonflikte bei den schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten? .....	286
10.6.2	Ergeben sich aus der veränderten Rolle der schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten erhöhte Kooperationskonflikte auf der schulischen Ebene? .....	289
<b>11</b>	<b>Fazit: Schwerpunkte qualitätsvoller „Steuerung“ im Kontext individueller Begabungsförderung und Schulentwicklung .....</b>	<b>295</b>
11.1	Bildungsnetzwerke und die Logik des Misslingens .....	296
11.2	Governance von Bildungsnetzwerken .....	298
11.3	Pädagogische Handlungseinheiten zu Gunsten von Inklusion, Begabungsförderung und Schulentwicklung .....	302
11.4	Sensible Punkte der Steuerbarkeit .....	302
11.5	Systemisch integrative Begabungsförderung .....	305
11.6	Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner .....	307
11.7	Mehrebenenarchitektur Schulentwicklung .....	308
11.8	Die historisch akzeptierte Leitidee .....	309
11.9	Chance Management und lernende Organisationen .....	310
11.10	Aktive/passive Schulen und Moratorien .....	312
11.11	Wesentlicher „Mitspieler“ Schulleitung .....	314
11.12	Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte .....	315
11.13	Bildungsallianzen und die Notwendigkeit gemeinsamer Ziele .....	316
<b>12</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>323</b>

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	<i>Das Münchner dynamische Begabungs-Leistungs-Modell (MDAAM)</i> .....	33
<i>Abbildung 2:</i>	<i>Integratives Begabungsmodell (Fischer 2004)</i> .....	34
<i>Abbildung 3:</i>	<i>Durchlässigkeits- und Netzwerkkonzept der Kooperationsverbände „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen (I)</i> .....	128
<i>Abbildung 4:</i>	<i>Durchlässigkeits- und Netzwerkkonzept der Kooperationsverbände „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen (II)</i> .....	128

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	<i>Bürokratische Governance versus Neue Governance</i> .....	85
<i>Tabelle 2:</i>	<i>Umformung der Governance im Kooperationsverbund „Hochbegabung fördern“</i> .....	130
<i>Tabelle 3:</i>	<i>Erhebungseinheit und -methoden im Vorabsampling</i> .....	172
<i>Tabelle 4:</i>	<i>Matrix zum minimalen und maximalen Vergleich – Erhebungseinheit Schulen in den Kooperationsverbänden I und II</i> .....	173
<i>Tabelle 5:</i>	<i>Übersicht zu den teilnehmenden Beobachtungen</i> .....	175
<i>Tabelle 6:</i>	<i>Übersicht zu den nicht-teilnehmenden Beobachtungen und Dokumentenanalysen</i> .....	177
<i>Tabelle 7:</i>	<i>Interviewchiffre</i> .....	196
<i>Tabelle 8:</i>	<i>Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: „Politische Taktik“</i> .....	199
<i>Tabelle 9:</i>	<i>Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: „Anspruchsinflation der Eltern“</i> .....	206
<i>Tabelle 10:</i>	<i>Kreuztabelle der Merkmalskombinationen „positive“ und „negative“ Kooperation und Inklusion</i> .....	218
<i>Tabelle 11:</i>	<i>Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus ‚Echte‘ Kooperation</i> .....	246
<i>Tabelle 12:</i>	<i>Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus „egozentrische“ Kooperation</i> .....	253
<i>Tabelle 13:</i>	<i>Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus „Lose- Koppelung“</i> .....	265
<i>Tabelle 14:</i>	<i>Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus „institutionelles Netzwerk“</i> .....	272
<i>Tabelle 15:</i>	<i>Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Ebene Kultusministerium</i> .....	282
<i>Tabelle 16:</i>	<i>Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Ebene Landesschulbehörde</i> .....	293